

DOCUMENT RESUME

ED 109 879

FL 004 090

AUTHOR Gaarder, A. Bruce; And Others
 TITLE Teaching Spanish in School and College to Native Speakers of Spanish. La Ensenanza del Espanol a Estudiantes Hispanoparlantes en la Escuela y en la Universidad.
 INSTITUTION Office of Education (DHEW), Washington, D.C.
 REPORT NO DHEW-OE-72-135
 PUB DATE 72
 NOTE 31p.
 AVAILABLE FROM Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C. 20402 (Catalog No. PE 5.210:10087, Stock No. 1780-1034, \$0.55)

EDRS PRICE MF-\$0.76 HC-\$1.95 PLUS POSTAGE
 DESCRIPTORS Bilingualism; College Language Programs; Cultural Awareness; Educational Objectives; *Language Instruction; Language Programs; *Modern Language Curriculum; *Native Speakers; Regional Dialects; *Spanish; *Spanish Speaking; Teaching Methods

ABSTRACT

The teaching of Spanish in American schools and colleges to native speakers of Spanish has its origin in two main factors: the need for acceptance by the teaching profession of maintenance and development of the Spanish spoken natively in the United States, and the need for cultural determination by the nation's native Spanish speakers. In light of these factors, the objectives of the Spanish-S program (Spanish for native speakers) are outlined, drawing largely on experience with the program started in Dade County, Florida, in 1961, for Cuban immigrants. The objectives include (1) the deepening of the speaker's identity as a member of a cultural-ethnic group, (2) the acquisition of a full command of world-standard Spanish, and (3) the reinforcement of other areas of the curriculum through Spanish. The question of eligibility for participation in the program and the importance of teacher attitudes, particularly towards the use of local dialects, are discussed. Curriculum and teaching methods are briefly outlined, as well as recommendations for teacher training. (CLK)

 * Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
 * materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
 * to obtain the best copy available. nevertheless, items of marginal *
 * reproducibility are often encountered and this affects the quality *
 * of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
 * via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
 * responsible for the quality of the original document. Reproductions *
 * supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *

ED109879

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

DHEW Publication No. (OE) 72-135

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

TEACHING SPANISH
IN SCHOOL AND COLLEGE
TO NATIVE SPEAKERS
OF SPANISH

LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A ESTUDIANTES
HISPANOPARLANTES EN LA ESCUELA
Y EN LA UNIVERSIDAD

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE/Elliott L. Richardson, Secretary

OFFICE OF EDUCATION/S. P. Marland, Jr., Commissioner

FL004090

Superintendent of Documents Catalog No. HE 5.210:10087

U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE
WASHINGTON: 1972

For sale by the Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office
Washington, D.C. 20402—Price 55 cents
Stock Number 1780-1034

Acknowledgments

This report was drafted by A. Bruce Gaarder, head of the U.S. Office of Education's teacher-training program for bilingual education. Dr. Gaarder served as chairman of a committee commissioned in 1970 by the Executive Council of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. The other eight committee members who prepared the report are:

MARIE ESMAN BARKER —University of Texas, El Paso
HERMINIA CANTERO —Department of Bilingual Education, Dade
County (Florida) Public Schools
ADALBERTO GUERRERO —University of Arizona, Tucson
HERNAN LAFONTAINE —The Bilingual School, 811 East 149th Street,
New York City
MARIA OLIVIA MUNOZ —Houston (Texas) Public Schools
CHARLES F. OLSTAD —University of Arizona, Tucson
ALONSO M. PERALES —Bilingual Center, 623 South Pecos, San An-
tonio, Texas
DONALD D. WALSH —Northeast Conference on the Teaching of For-
eign Languages, P.O. Box 881, Madison,
Connecticut (Project manager)

Before its publication the manuscript was examined and criticized by 53 other persons.

Contents

	<i>Page</i>
Acknowledgments	i
Introduction	1
The Spanish S Program	3

Sumario

	<i>Página</i>
Reconocimiento	11
Introducción	13
El programa de español-H	15
Appendix /	23
Apéndice /	

Introduction

It is notoriously difficult to distinguish between dialect and language on either a purely linguistic or even a sociolinguistic basis.

—Joseph Greenberg

This report, with its detailed recommendations for teaching Spanish in American schools and colleges to mother-tongue speakers of that language, had its origin in the confluence of two very similar focuses: the growing acceptance by the Spanish teaching profession of responsibility for maintaining and developing the Spanish that is spoken natively in the United States; and the struggle of the Nation's native Spanish speakers for a greater measure of cultural self-determination, including a greater role for Spanish in their lives. Stated in other terms, this report is an effort to close the gap which has so long separated the academic or elitist bilingualism in our schools and colleges from the real world of bilingual people in the Nation's streets, shops, and homes.

Thus, the rationale of the report is a simple one: The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese will no longer accept the embarrassing anomaly of a language policy [for American education] which on the one hand seeks to encourage and develop competence in Spanish among those for whom it is a second

language, and on the other hand—by open discouragement, neglect, and condescension—destroys it for those who speak it as a mother tongue. The report is explicit on many points concerning teaching methods and materials and the qualifications of participating students and teachers. Its two most significant points are only implicit, but they are basic to the report and its recommendations. The first of these two basic points is recognition that the continental United States includes one major Spanish-speaking region of the world and several minor ones, and that the Spanish spoken in these regions, irrespective of the extent of its equivalence to or variance from “world standard” Spanish,* is in every linguistic sense as worthy of study and is—in the cultural sense—as worthy of use and development as the Spanish of any other region of the world. The second implies that the profession of Spanish teachers will from now on seek to join hands with the nearly 10 million native speakers of Spanish in the United States in a common cause.

* “World standard” Spanish (*el español común*) is the broad spoken and written style used in common by the people of all Spanish-speaking countries for schooling, business, newspapers, magazines, the church, public discussion, and other formal and semiformal purposes. World-standard Spanish varies slightly from region to region.

The more specific objectives of the program are:

- (1) To deepen the learner's sense of his own identity as a member of his cultural-ethnic group, and through him to contribute to that group's effort to achieve cultural self-determination.
- (2) To give the learner full command of and literacy in world-standard Spanish and thus enable him to realize his full potential as a bilingual person.
- (3) To reinforce selectively through Spanish any other, or all, areas of the curriculum and thus increase the learner's understanding and perspective in those areas. This third objective also determines the organization and basic methodology of the program.

The basic recommendation of the report is that wherever in the United States there are students for whom Spanish is the mother tongue—at whatever grade level from kindergarten to the baccalaureate—there be established special sections in the schools and colleges for developing literacy in Spanish and using it to reinforce or complement other areas of the curriculum, with correspondingly specialized materials, methods,

and teachers. What is recommended is essentially a Spanish-S (Spanish for Spanish speakers) program similar to the one started in Dade County (Miami, Fla.) in 1961 for Cuban immigrants.

Spanish-S now operates in 101 different elementary, junior high, and senior high schools in Dade County, involves approximately 120 native Spanish speakers as teachers, and serves an estimated total of 15,600 Spanish-speaking children and youths. A Spanish-S program is offered in any public school in Dade County which enrolls 100 or more Spanish speakers.*

Ideally, Spanish-S begins in grade one and continues through the 4 college years. A Spanish-S program can be started at any grade level. It is not a "bridge to English," but even 1 year of good Spanish-S instruction is better than none at all. Since Spanish is taught most widely at the secondary school level, many of the recommendations which follow are addressed to teachers at that level.

* The Dade County Spanish-S program and one of the county's two-way bilingual elementary schools are described in "The Coral Way Bilingual School Program," *1968 Northeast Conference Report of the Working Committees*, pp. 36-44. Available from the MLA/ACTFL Materials Center, 62 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10011.

The Spanish-S Program

Spanish-S is designed for the "native" or "mother-tongue" speaker of Spanish in schools and colleges. Since the actual competence of pupils of whatever age whose first home language is or was Spanish may vary from complete oral command and literacy to the inability to comprehend the simplest expression, minimal qualifications for participation must be set. Students in the Spanish-S program must be able to understand ordinary conversation in Spanish with their parents and their peers and follow simple instructions given in Spanish. Students with less than this minimal competence should be advised to study Spanish as a foreign language.

The local dialect and its relationship to world-standard Spanish

Nothing is more crucial to the success of a Spanish-S program—particularly during the learners' first year of such study—than the attitude of the teacher toward the variant of Spanish spoken by the learners and their parents. (The parents' dialect may differ markedly from the speech used—often adopted voluntarily for effect—by the children. Spanish-S teachers from outside the community may be relieved to note how much closer the parents' speech is to world-standard Spanish than is the children's.) Although one of the objectives of Spanish-S is to give the learner full com-

mand of and literacy in the world standard and thus enable him to realize his full potential as a bilingual person, today's children and youth will be unreceptive—even hostile—to the program unless it supports their self-concept and has relevance to their world. Especially in the case of learners whose dialect differs markedly from world standard, the Spanish-S program during the first weeks, months—in some cases, the entire first year—should focus patiently on developing their self-confidence as speakers and writers and readers of their *own kind* of Spanish.

The speaker of a nonstandard dialect must be accepted wholeheartedly as and where he is and must never be censured or subjected to pressure simply because he speaks a dialect. The position to be taken is that each style of speaking, each dialect, is appropriate to certain situations, and that the pupil, eventually, is to learn a world standard in order to increase his repertoire of speech styles and so increase his versatility and power.

Although the teacher's basic classroom language will be world-standard Spanish, instruction must focus at first and at many other points on the local dialect. The teacher will constantly be talking about the local dialect and using examples from it. Optimally he will have full command in every sense of both world-standard and the dialect. If he knows only the former he should

adopt an attitude of sincere, enthusiastic interest in the local dialect (for both psychological effect and because of its intrinsic worth as an object of study) and should try to master it.

Relationship of Spanish-S to other Spanish teaching

In an ideal world it would clearly be desirable to link the Spanish-S work at every point with all other formal efforts to teach Spanish in the schools and colleges. Each such possible linkage will be discussed in turn to judge its feasibility. Since Spanish-S is a limited form of bilingual instruction (the use of the mother tongue for at least one full period each day as a medium to teach and reinforce all of the regular areas of the school curriculum), the first question to be decided is whether to include, whenever possible, nonnative speakers at the same grade levels who do not have the minimal qualifications earlier described. The answer is NO. Of course, a good case can be made for including them: every child should have the opportunity to become bilingual; unless the non-Spanish speakers are included, they and their parents might be resentful of the special attention given to the Spanish speakers; above all, the latter and their parents might not accept the separation (or segregation) of the Spanish speakers into Spanish-S sections. However, the counter arguments are overwhelming:

- (1) The minimum amount of time required for an effective Spanish-S program (at least one full period daily) is *not* sufficient to give a non-Spanish speaker control of the language. In order to have effective two-way bilingual education—i.e., for native and nonnative speakers as well—at least half of the day would have to be devoted to Spanish-medium instruction. This, to be sure, is highly desirable and might indeed be feasible in a few buildings. In each such case, however, the entire community must accept two-language instruction, the basic school policy must be altered and at least half of the teaching staff must be changed and trained accordingly. Spanish-S is meant to apply to all Spanish speakers in all schools, and

this would be impossible if every such school had to become bilingual for all its children.

- (2) It is true that Mexican Americans—and Puerto Ricans, too—have in the past had much reason to be suspicious of any attempt to place their children in separate classes, because this has commonly been done with racist intent. Separate classes for the right reason, as a way of achieving homogeneous grouping for instruction, are acceptable; English as a second language and Spanish-S are eminently right reasons.
- (3) In sum, the present stance of both the Puerto Rican and the Mexican American or Chicano seems to be that what is most needed is to reaffirm their own identity: their historical and cultural roots, their language, their own patterns of belief and behavior. After this has been done there will be time enough to exert influence through example on the now dominant majority. But first, both peoples want to put their own house in order.

It is not feasible to combine Spanish-S in the elementary school with foreign language instruction for nonnative speakers of Spanish in those grades. This is because Spanish-S is essentially *Spanish medium instruction*, a kind of teaching-learning situation which is inappropriate for nonnative speakers given the limited amount of time that can be allotted to either Spanish-S or to regular foreign language instruction in the elementary schools (FLES).

Likewise, at the junior high school level, it is not possible for nonnative speakers, through regular foreign language instruction, to have acquired enough command of Spanish to enable them to join mother-tongue speakers for Spanish-medium instruction. At the senior high school level, however, a strong effective linkage is possible. Sufficiently advanced nonnative students of Spanish can and should be encouraged to join the Spanish-S groups as a special honor. Since it is already considered highly desirable to offer at the 11th- and 12th-grade levels "use" courses, i.e., Spanish-medium courses to regular students of Spanish, these students can profitably be placed

in Spanish-S courses if they have reached the fourth, fifth, or sixth level of instruction. Incidentally, a Spanish-medium course in history, for example, should produce credit in both Spanish and history.

Finally, a relationship can easily be seen between the Spanish-S program here advocated and work in English as a second language (ESL) for the same learners. The effectiveness of the ESL program can be greatly reinforced by a good Spanish-S program, since language skills are transferable. It is far easier for children—especially the very young—to learn to read in Spanish and then transfer those skills to the reading of English, the second language. But Spanish-S is not ESL. Spanish-S is exclusively a Spanish-medium, an all-in-Spanish program. As will be noted later in this report, at many points it is imperative that Spanish-S be coordinated closely with the English language arts program and other areas in the regular school curriculum, but the two cannot be combined in one class period without seriously undermining the effectiveness of the work in both.

The same relationships and reasoning are equally applicable at the college level.

Relationship of Spanish-S to cultural self-determination

The importance of respecting the language of the learner, and of accepting him warmly and without condescension, has already been stressed. Even more important to the success of a Spanish-S program is the relationship between that program and the vigorous movement among American Spanish-speakers—and most especially among the Chicanos and Puerto Ricans—to achieve social justice and an increasing measure of cultural self-determination. Invariably, among the many demands voiced by the Spanish-surnamed is a demand for maintenance of their language and a more positive role for it in their lives. That Spanish-S program will be most effective which identifies itself most effectively with the struggle for social justice and which draws its strength and motivation from that struggle.

In one of the most heartening and promising reform movements in American education, Mexi-

can American and Puerto Rican students are organizing themselves to fight for the chance to be educated.* It is not an exaggeration to say that these organizations—in the colleges, universities and high schools—are the most powerful driving force in the entire movement, especially among the Mexican Americans. Invariably one of their demands is for "bilingual education." It may well be said that they are not always certain what they mean by this term beyond the certainty that they want teachers who speak Spanish and who are free to speak it with their pupils. What is unquestionable is that Spanish-S can draw on the powerful emotional and ideological appeal of that movement for backing and a source of learner motivation if Spanish teachers are wise enough to identify their efforts with the efforts of the student groups. The following points seem most important:

- (1) The attitude of the teacher to the learner's dialect and the place given to that dialect in the instructional program.
- (2) The willingness of the teachers and the institution to listen to the students and their organizations concerning such matters as who shall teach, what is to be taught, and who are eligible to join the learners.

There are other ways of identifying the Spanish-S effort with the Mexican American's and the Puerto Rican's struggle for a greater measure of cultural self-determination.

- (1) Work through the student organization (and if there is none, create a chapter of the nearest and strongest one with the help of its college-level members), to establish a literacy-in-Spanish program for younger children, a youth-tutoring-youth, each-one-teach-one program. Sometimes such activities could be conducted during

* Among Puerto Ricans in New York the Young Lords; in New York and Chicago the ASPIRA clubs and federation. Among the Mexican Americans some leading groups are MECHA (Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlan), MAYO (Mexican American Youth Organization), UMAS (United Mexican American Students), and others. The best position paper on education for the Spanish-speaking is *El Plan de Santa Barbara*, a MECHA-sponsored publication, Oakland, Calif.: La Causa Publications, 1969.

school hours at the nearest grade school, at other times, after school. There could be prizes and public award ceremonies to recognize each child who is able to read aloud a short selection from a book (carefully selected at the proper linguistic and conceptual levels and previously unknown to the young learner) and explain briefly in Spanish what he has just read. These ceremonies should be attended by parents and prominent guests.

- (2) Have frequent Spanish-speaking visitors to the Spanish-S sessions (or to an extracurricular club of the learners) such as elderly people who can recount from personal experience the trials, tribulations and triumphs of the "early days"; lively professors from Mexican-American studies programs in nearby colleges; officers of nearby college-level student organizations; union leaders; Chicano Press Association newspaper editors; etc.
- (3) Make each Spanish-S program a Mexican-American (or Chicano or Puerto Rican or Cuban) studies program, at least in miniature.
- (4) Give active, earnest support to the Spanish-surnamed peoples' movement for social justice. This, admittedly, is a delicate matter for the Spanish-S teacher and calls for wisdom.

Curriculum and teaching methods

In terms of curriculum or content, Spanish-S is three things: (1) selective reinforcement of all other areas of the school curriculum; (2) the story of the learner's people and forebears; and (3) Spanish language development (or language arts). The first of these should, over the years, get the major portion of time given to Spanish-S, for two reasons. This emphasis will forestall criticism of the program that will otherwise come from persons who say that the regular school curriculum is already more than enough to fill the school day and its important content must not be displaced by the extensive study of Spanish, year after year. The answer to such criticism is that Spanish-S does not displace any significant

part of the regular curriculum; it *reinforces* that same curriculum. The second reason for emphasizing the regular curriculum is that a language is learned more easily when it is an incidental, unavoidable means to other ends, rather than an end in itself.

No special methods are needed for teaching the other school subjects and the ethnic group's history through Spanish, except to the extent that the learners do not have adequate command (for their age and grade level) of Spanish. If their command is more or less adequate, one teaches as if Spanish were the only language in the world and the learner's total education depended on that class. When the learner's command is not yet "normal" the following suggestions are worth consideration:

- (1) The teacher's attitude toward the students' dialect is even more crucial: it must be positive and supportive.
- (2) The teacher's use of language (both the dialect and world standard) should be normally paced, never slowed in the hope of making it easier to understand.
- (3) Comprehension and use can be facilitated in many ways without slowing the rate of speech.
 - a. Heightened consciousness in the teacher of the language he is using and the learner's reception of it.
 - b. Frequent reuse of new locutions.
 - c. Regular use and instruction in the use of paraphrase (saying what it means in other, more common words) by teacher and learners.
 - d. Exercises in writing conversions: From standard to dialect and vice versa (which may more advantageously be viewed as "informal" and "formal" styles), from direct discourse (conversation) to indirect discourse (reporting without quoting) and vice versa, from present to past, etc.
 - e. Oral practice in making the conversions.
 - f. Showing of Spanish-language films from various countries, with attention to regional variants of speech.

If possible the film print should be available for repeated showing and listening to the sound track, section by section in class, with discussion of all aspects of the film from "story line" to dialectal variants in the actors' speech.

- g. Aural practice in identifying the country of origin of Spanish speakers through recordings of their speech. This can later be combined with analysis of what the differences are and attempts to imitate them. Any such exercise helps to develop auditory discrimination, and thus a sharper perspective on language and increased ability to differentiate and control various speech styles.
- h. Memorization and mastery of jokes in the several dialects of Spanish; e.g., the speech style of many people from Yucatan.

One useful technique for developing rapport with the pupils—an especially useful one if the teacher knows only world-standard Spanish—is to begin by a simple comparison of the world standard with the dialect of the students. Comparative listings or glossaries of vocabulary, followed by similar objective comparisons of differing syntactic patterns and variant pronunciations, can be an effective introduction to orthography. These techniques also are the first steps toward building the perspective on language that is so essential to mastery of a new speech style. Another powerful technique for developing the sense of perspective is the memorization and presentation of dramatic skits—however short—in which both the dialect and world-standard Spanish are used appropriately.

The teaching of Spanish as a mother tongue calls for a language arts approach combined with contrastive analysis. Pupils may require extensive practice in both listening and speaking in order to discriminate between *lodillas* and *rodillas*, *perna* and *pierna*, *ibanos* and *ibamos*, etc., with immediate reinforcement by the printed word. It should all be challenging but enjoyable. Spanish-S should above all increase the learner's

self-esteem and his sense of power over language.

There is a propensity among some Spanish speakers in the United States to combine that language and English when addressing persons who speak and understand both of these tongues. In addition, there is the beginning of a distinctive literature among the Mexican Americans, some of which, especially the poetry, includes this feature. Occasional words, phrases, even sentences from the one language are interspersed in conversation or extended oral exposition or writing which consists largely of the other language. Apart from this admixture as a stylistic feature, it is not entirely clear why the languages are so combined. There is some reason to believe that it is not usually haphazard, but instead is patterned in direct relationship to the subject discussed, the place and occasion, the interlocutor, and other listeners.* In part it is a deliberate attempt to foster a "secret" language accessible only to the ingroup.

It is the strong recommendation of this report that every effort be made to avoid this mixing of Spanish and English. There should be times and places for the one language and other times and places for the other. If possible, the Spanish-S teacher should not be asked (or allowed) to give any class or course in English to those particular Spanish-S learners. This follows the principle that there should be separate sources of each language. At any rate the teacher should not mix the languages during a given class period (which does not rule out an occasional word or phrase in English to facilitate immediate comprehension). Pupils, especially very young ones or those in their first year of study, should not be censured for occasional lapses into English, but the teacher should work quietly to reduce the

* The following books together provide an overview: Joshua A. Fishman, ed., *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1970.

Einar Haugen, *The Norwegian Language in America*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1969.

L. G. Kelly, ed., *Description and Measurement of Bilingualism: an International Seminar*. Toronto: University of Toronto Press, 1969.

Uriel Weinreich, *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1968.

need for and the number of these intrusions. The recommendation against mixing the languages does not mean the teachers should all be monolinguals. On the contrary, they may be either well-trained monolinguals or exemplary bilinguals: strongly and proudly competent in both languages.

Spanish-S pupils combined with others in the same classroom

The report has thus far assumed ideal circumstances for Spanish-S: separate Spanish-S sections in each building where there are native speakers of Spanish, and teachers who know the world-standard and can use it in all subject areas but who are also prepared to work with the dialect in ways that are rewarding to the pupils. It is not necessary, it should be added, to have a separate Spanish-S section at each grade level. Pupils from three successive levels (1, 2, 3; 2, 3, 4, etc.) or even more can be combined very effectively. However, in some buildings it will not be possible to schedule classes for the Spanish speakers alone; i.e., regular Spanish-S. If there are only a few native speakers in the building—or only one—there are several ways to help them to progress faster than regular students of Spanish as a foreign language. In some cases the teacher will be less than well prepared. Despite the problems, good work can be done. The report now addresses itself to this point.

The parents and other persons in the community who know Spanish should be taken into the confidence of the teacher and their help and advice frankly sought. If the teacher has little real-life command of Spanish this should be no deterrent. Candid recognition of one's own shortcomings is often a powerful stimulus to help and cooperation from others. Parents and other adults may be glad to work—either inside or outside of school—to direct learning for both the Spanish-S and other pupils. For example, parents of Spanish-S pupils can take turns reading aloud (live or on tape) for "listening time" at school.

The seven-step strategy

A good learning strategy to develop literacy

and discrimination, even if the teacher has little command of Spanish, follows. High school students can use it individually and with little guidance.

- (1) The pupil learns quite easily from the teacher the basic orthography of Spanish by recognition of Spanish words on the chalkboard and simple directions. This takes only a few class periods.
- (2) The pupil tape-records an original statement of any kind (very short at first) then transcribes his own statement. The teacher checks the transcription (and might learn something in the process), but does not criticize either syntax or lexicon. Once again, the pupil listens to his words on the tape recorder and learns to do an accurate transcription. All final transcriptions are kept in a bound notebook. The pupil then shows that he can read aloud accurately his transcription.
- (3) The exercise is repeated many times with longer and more varied original statements. The pupil is learning to read and write.
- (4) The pupil also learns (without ceasing to work with original statements) to transcribe and then read aloud short passages recorded by other speakers of Spanish. He is learning to read and write other kinds of Spanish.
- (5) Pupil later reads short statements, bits of conversations, etc., from books or newspapers, hides the selection from sight and records his own version of it; i.e., "telling what he reads." He then transcribes exactly his version and thus has two perfectly legitimate variant forms of the same thing. This powerful exercise should be used many times to develop a sense of the difference between the two. There is no need for invidious comparisons or value judgments by the teacher. The pupil unaided sees and hears the similarities and differences clearly enough.
- (6) The two versions of every exercise should be copied on facing pages of the bound notebook: the original on the left, the student's version on the right. The ex-

ercise material should be chosen for appropriateness of cognitive and linguistic level and, however short or long, should be interesting.

- (7) The final step in the process of learning to read and write and perceive differences between two versions of Spanish is for the pupil to read aloud *accurately* the sets of two variant transcriptions and thus demonstrate that he perceives *accurately* the differences between them. This seven-step procedure enables the pupil to learn by himself at his own rate with no expertise required from the teacher except elementary knowledge of sound-letter correspondences in Spanish, plus the time to select appropriate sentences and longer selections for practice material.

Many Spanish-S pupils can, easily and profitably, read widely in Spanish if the material is carefully chosen. (They should ordinarily not be required to use textbooks prepared for use by Anglo students.) For many beginning readers nothing is better than profusely illustrated "comic" books. Those which employ slang and argot are particularly good. One widely published series, made for sale throughout Latin America, is noteworthy for its careful use of language. There is one series from Mexico which is not only folksy and highly amusing, but is at the same time an acutely perceptive sociopolitical analysis of life in that country. These and other recommended reading materials are listed in the bibliography.

Spanish-S pupils (in mixed classes) can often be used to teach the others. Many can serve as models of individual sounds (*r*, *rr*, *ll*, *j*, the vowels, etc) and of speaking and reading aloud. They can sometimes be used as tutors of individual students. They should always be asked (even if it has to be done in English—¡qué diablos!) to explain any alternative way, lexical or syntactical, of expressing an idea, and the other pupils should be encouraged to transcribe in a notebook, keep, and learn these alternatives.

Teachers of Spanish-S will tend to be overwhelmed by their pupils' lexical and syntactical deviations from world standard. No one, including teachers, can suddenly change his speech

from one dialect to another, and the teacher's earnest attempts to "correct" or point out "errors" is almost always self-defeating. In addition to the seven-step strategy, here are some tricks:

- (a) As the listings of corresponding "regional" and "world" variants are developed—covering lexicon (*groserías*—*abarrotes*), morphology (*váyasen*—*váyanse*), syntax (*habían dos*—*había dos*), and idiom (*me los dieron pa' trás*—*me los devolvieron*)—drills and tests can easily follow, orally and in writing, to help assure mastery of both variants. This test, for example, has three elements:

Ejemplo	Respuesta
Me los dió pa' trás.	
a. ¿Es regional o mundial?	a. <i>Regional</i>
b. ¿Cuál es la otra forma?	b. <i>Me los devolvió.</i>
c. ¿Hay una expresión informal?	c. <i>Si. Pa' trás en vez de "para atrás."</i>

- (b) Step five of the seven-step strategy can produce two variant forms of an anecdote. Thereafter Spanish-S pupils can be asked to memorize the two forms and show their mastery by working in pairs, one reciting the regional, sentence by sentence, followed by the corresponding sentence in world standard (or in opposite order).

Too commonly the Spanish-speaking child, whatever his "dialect" and despite the fact that he uses it for the real-life purposes of language, will seem to be least successful in those matters to which schools give most attention: orthography, grammatical analysis and nomenclature, and niceties of usage. These relatively inconsequential matters should not be the principal focus of instruction for Spanish-S pupils, and their slowness or lack of interest in mastering them should not result in low grades. They need all the kinds of *experience* in Spanish that their English-dominated milieu has denied them: nonthreatening opportunities to talk with and listen to a variety of Spanish-speaking persons, young and old; beautiful books (including picture books, photographs) and films (even in English) revealing the "glories" of Hispanic and Indo-Hispanic peoples; and at the junior and senior high levels ready access, by Mexican Americans, to the newspapers

of the Chicano Press Association and, by Puerto Ricans, to periodicals which report on the *movimiento puertorriqueño*. These papers, fervently devoted to the struggle for social justice, are essential catalysts in a Spanish-S program. They are published partly in English, partly in Spanish. Some articles appear in a mixture of the two languages.

Teacher-training for Spanish-S

The attitude of empathy and respect that the Spanish-S teacher must demonstrate toward his pupils, their parents and their language is plain from the preceding sections, as is the importance of full competence—including a high degree of literacy—in world-standard Spanish and knowledge of the local dialect of Spanish. In addition, the ideal teacher has the following qualifications:

- (1) **He is bicultural. It helps, but is neither necessary nor sufficient, to be born into biculturalism. Feelings are fine, but a teacher needs some facts too about the history, sociology, folkways, values, aspirations, and the immediate environment of his pupils and their families.**
- (2) **He has some knowledge (or at least has shed his myths) about the nature of language and language-learning. This could well include the theory and application of contrastive linguistics.**
- (3) **He has knowledge of the content and methods of teaching through Spanish in all areas of the school curriculum. This or-**

dinarily cannot be acquired except by studying in those areas through the medium of Spanish, using Spanish-language materials. This competence in content and methods cannot effectively be acquired by translation from English.

There will come a time when former Spanish-S students can themselves fill Spanish-S teaching positions. Until then, there will be much need for intensive study and practice in Puerto Rico and Mexico and much recourse to specialists from these and other Spanish-speaking places to reinforce the Spanish-S program here at home.

Who should teach in Spanish-S programs?

There is a place in Spanish-S for any effective teacher—Anglo, Cuban, Mexican American, Puerto Rican, Chilean, Spaniard, etc.—who meets the criteria. It simply is not true that “it takes one to teach one.” Nevertheless, when one bears in mind the great disparity between the very large number of Spanish-speaking children and the very small number of teachers and professors drawn from the same ethnic groups, it seems that every effort should be made to give both the Puerto Ricans and the Mexican Americans more teachers of their own ethnic background. Having truly competent, proficient native and nonnative speakers as teachers of Spanish-S can help to reduce polarization in school and community. Together, they become living evidence of the cultural egalitarianism basic to Spanish-S.

Reconocimiento

Este informe se ha escrito por encargo, con autorización del Consejo Ejecutivo de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Lo preparó un comité de nueve miembros de la profesión.

MARIE ESMAN BARKER—University of Texas, El Paso

HERMINIA CANTEPO— Department of Bilingual Education, Dade
County (Florida) Public Schools

A. BRUCE GAARDER— U.S. Office of Education, Washington, D.C.

ADALBERTO GUERRERO—University of Arizona, Tucson

HERNAN LAFONTAINE— The Bilingual School, 811 East 149th Street,
New York City

MARIA OLIVIA MUNOZ—Houston (Texas) Public Schools

CHARLES F. OLSTAD— University of Arizona, Tucson

ALONSO M. PERALES— Bilingual Center, 623 South Pecos,
San Antonio, Texas

DONALD D. WALSH— Northeast Conference on the Teaching of For-
eign Languages, P.O. Box 881, Madison, Con-
necticut

El señor Walsh dirigió el proyecto; el señor Gaarder hizo las veces de jefe del comité y preparó el manuscrito. Antes de su publicación lo examinaron otras cincuenta y tres personas que se interesan profesionalmente por el tema.

Introducción

Este informe, con recomendaciones detalladas para la enseñanza del idioma español en las escuelas y en las instituciones de altos estudios a aquellos estudiantes que lo tienen ya como lengua materna, tuvo su origen en la confluencia de dos corrientes análogas: entre los profesores de español la voluntad creciente de aceptar la responsabilidad de conservar y desarrollar el español que se habla en los Estados Unidos, y de parte de los hispanoparlantes de la nación, la lucha enconada por lograr el derecho de autodeterminación cultural y un papel más importante para su idioma materno. En otras palabras, este informe representa un esfuerzo por estrechar los lazos entre el bilingüismo académico de nuestras instituciones docentes y el bilingüismo del mundo cotidiano de nuestros conciudadanos que hablan español en casa, en las calles, por doquier.

Así pues, la tesis del informe es sencilla: la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese repudia y se desentiende de la anomalía de una política escolar que por una parte patrocina y facilita la adquisición del español por individuos que lo tendrán como segundo idioma y, por otra parte, mediante una actitud de negligencia y desdeñosa tolerancia, lo destruye para los que lo poseen como lengua materna. Esta guía didáctica ofrece recomendaciones explícitas de métodos y materiales de instrucción y enumera

las condiciones que deben reunir tanto los estudiantes como los profesores o maestros encargados de ejecutar el nuevo plan. Dos puntos implícitos—los más importantes—saltan a la vista: el primero es el hecho de reconocer que dentro de los Estados Unidos (aparte de Puerto Rico) se encuentran varias regiones importantes de habla española y que el español que en ellas se habla, no obstante su grado de semejanza o diferencia del español común,* es tan digno de estudiarse como fenómeno lingüístico y tan mercedor de empleo y desarrollo como vehículo de una cultura vigente como lo es el idioma español en cualquiera otra región del mundo. El segundo punto implícito es que de ahora en adelante los maestros del idioma unirán sus esfuerzos en pro de una causa común a los de los casi diez millones de hispanoparlantes en el país.

Los objetivos más específicos del nuevo programa aquí recomendado son tres:

1. Ayudar al alumno a robustecer y aclarar su sentido de identidad como miembro de su grupo étnico-cultural, y a contribuir a los esfuerzos de ese grupo por lograr una medida más justa de autodeterminación cultural;

* El idioma de la gente culta, sin notables regionalismos o matices locales, en todos los países de habla española.

2. Ayudar al alumno a adquirir pleno dominio en todos sentidos del español común y ayudarlo así a desarrollar plenamente su capacidad como individuo bilingüe;
3. Acrecentar, utilizando el español como medio de enseñanza, el dominio del alumno sobre las demás materias que cursa. Este tercer objetivo determina la organización así como la metodología básica del programa de español-H.

La recomendación básica del informe es que dondequiera que haya en los Estados Unidos alumnos cuya lengua materna sea el español, al nivel escolar que sea desde el jardín de párvulos hasta el bachillerato, se organicen clases especiales para ellos con el objeto de aumentar su dominio del español y contribuir, mediante el español, a la asimilación de las demás materias del plan de estudios, utilizando métodos, materiales, y un profesorado adecuado específicamente para ello. Lo que se recomienda es esencialmente el

programa denominado Spanish-S (español para hispanoparlantes) de Dade County, Miami en la Florida, creado en 1961 para inmigrantes cubanos. Este curso o plan, que llamaremos español-H (español para hispanoparlantes) se ha extendido a 101 escuelas primarias y secundarias, cuenta con la colaboración de unos 120 maestros de habla española, y matricula aproximadamente a 15,600 niños y jóvenes hispanoparlantes. En Dade County se dan cursos de español-H en toda escuela pública (edificio) donde haya por lo menos 100 hispanoparlantes. En principio, el plan empieza en el primer año de escuela y continúa sin interrupción hasta el bachillerato. No obstante, el español-H puede darse a cualquier nivel o niveles de instrucción. Aunque no se concibe como un "puente hacia el inglés," un solo año de tal instrucción es sin duda provechoso. En vista de que el español se enseña más comúnmente al nivel de la secundaria, muchas de las recomendaciones siguientes se dirigen al profesorado de ese nivel.

El programa de español-H

El español-H es un plan para los hispanoparlantes. Puesto que el conocimiento del español en los niños y jóvenes de habla hispana de los Estados Unidos varía mucho y hasta se dan casos de individuos que ya ni siquiera entienden una palabra del idioma, es preciso fijar un requisito de competencia mínima para participar en el plan. Esa condición mínima es la de poder comprender la conversación común y corriente entre sus padres y los amigos de éstos, y la capacidad de seguir instrucciones sencillas dadas en español. Los alumnos que no demuestran la competencia mínima indicada no están preparados para el español-H y deberán matricularse en clases regulares de español para estudiarlo como lengua extranjera.

Papel del habla local en la enseñanza

No hay nada más decisivo para el éxito de un programa de español-H, sobre todo durante el primer año de participación del alumno, que la actitud del profesor hacia la variante de español o el habla particular del alumno y de sus padres. (El modo de hablar de los padres puede diferir marcadamente del de los hijos, los cuales suelen preferir modismos y locuciones extravagantes.) El profesor de español-H que venga de otra región notará muchas veces—y con gusto—que el habla de los padres se asemeja mucho

más al habla común. A pesar de que uno de los objetivos del español-H es dar al alumno pleno dominio del español común y así posibilitarle que desarrolle plenamente su capacidad como individuo bilingüe, los niños y los jóvenes de hoy rechazarán el plan, a menos que éste robustezca el concepto que tienen de sí mismos y guarde relación estrecha con el mundo circundante tal como lo ven y lo conocen ellos mismos. Así es que importa sobremanera—y tanto más cuando se trata de alumnos cuya habla difiere marcadamente del habla común—que la instrucción durante las primeras semanas, meses y, en casos extremos, durante todo el primer año logre aumentar la confianza del alumno en sí mismo como hablante, como lector y hasta como escritor de su propia habla.

Al alumno que utiliza un dialecto regional es imprescindible que el maestro lo acepte de todo corazón tal como es; y no se le debe censurar jamás por el hecho de hablar una variante del español. El postulado previo del español-H es que toda habla natural, todo dialecto, es lícito y corresponde justamente a las circunstancias que le dieron origen, pero que si el alumno llega a dominar el español común también, aumentará su repertorio lingüístico y por ende sus aptitudes.

Aunque el maestro para dar su clase habrá de servirse casi exclusivamente del español común,

la instrucción se apoyará al principio, y con mucha frecuencia, en el habla regional. El maestro tendrá múltiples ocasiones de referirse a dicha habla y de utilizar ejemplos sacados de ella. Idealmente, deberá tener pleno dominio en todos sentidos de ambas variantes: la común y la local. Si domina tan sólo aquélla, deberá interesarse sinceramente y con entusiasmo por el habla local, (tanto por el efecto psicológico sobre los educandos como por el valor intrínseco del dialecto como objeto de estudio) y deberá esforzarse en adquirir y dominarla a fondo.

Relación entre el español-H y otras enseñanzas en español

Si se tratara de un mundo ideal, sería deseable relacionar estrechamente el plan de español-H con todos los demás planes de enseñanza del español en las escuelas y las universidades. Se expondrán a continuación todos los puntos posibles de relación para juzgar de la efectividad de cada uno. Como ya hemos visto que el español-H es una forma limitada de instrucción bilingüe (el empleo de la lengua materna durante a lo menos una "hora" de clase diaria como medio de instrucción para enseñar y reforzar todas las demás materias del plan de estudios), el primer punto que hay que resolver es si se ha de incluir y matricular a los alumnos cuya lengua materna no sea la española. Opinamos que estos alumnos no deben ser incluidos. Desde luego se puede alegar con cierta razón lo contrario: que todo alumno tiene derecho a la oportunidad de adquirir otro idioma; que si no se admiten a esos alumnos tanto ellos como sus padres verán con disgusto que se les dé a los hispanoparlantes tanta atención especial, y que estos últimos y sus padres pueden protestar porque a los de habla hispana se les obliga a matricularse (léase "segregarse") en clases especiales. Sin embargo, las razones contrarias son de más peso:

1. El tiempo mínimo que requiere un plan de español-H para ser eficaz (por lo menos una "hora" entera, diaria de clase) no es de ningún modo suficiente para crear el bilingüismo en aquellos educandos que no hablan ya el español. Para que un plan

doble* de instrucción bilingüe sea efectivo se le debe dedicar, por lo menos, la mitad de la jornada escolar a clases en español. Esto es muy de desear y se podrá hacer en unas cuantas escuelas, pero es mucho más difícil que un buen plan de español-H. El plan doble requiere que la comunidad entera esté bien informada de antemano y que acepte con entusiasmo la educación bilingüe para sus hijos. Tiene que modificarse, además, el plan general de estudios y el horario de la escuela entera, y por lo menos habrá que sustituirse la mitad del personal docente con maestros de habla española que, a su vez, habrán de recibir cursos de adiestramiento especial. El español-H se concibe esencialmente como una mejora educativa para todos los alumnos hispanoparlantes dondequiera que estén inscritos, y su aplicación sería poco extensa si requiriera e impusiera el bilingüismo para todo el alumnado.

2. Es verdad que algunos mexicano-americanos—y puertorriqueños igualmente—se han opuesto a todo plan que aisle a sus hijos en clases separadas, porque se ha hecho esto comúnmente con intenciones malas y racistas. Las clases especiales organizadas por motivos favorables y nobles, v.g., las clases de inglés intensivo como segundo idioma, les son aceptables. El español-H se inspira en motivos generosos y nobles.
3. En verdad, lo que piensan ahora tanto los puertorriqueños como los mexicano-americanos—y con sobrada razón—es que lo más importante es afirmar y consolidar su propia identidad, sus raíces históricas y culturales, su idioma, su sistema propio de creencias, de valores y de conducta. Ya después de lograr esta consolidación habrá tiempo y energías de sobra para modificar los modos de ser de los demás, de la mayoría ahora dominante. En suma, ambos pueblos desean sobre todo poner en orden su propia casa.

* En el plan doble de instrucción bilingüe, se reúnen a niños monolingües de habla inglesa con niños hispanoparlantes y se les imparte instrucción igualmente en ambos idiomas.

No es factible combinar el español-H en las escuelas primarias con el llamado FLES (Foreign Language in the Elementary School, es decir enseñanza de idiomas extranjeros a niños monolingües en las escuelas primarias) porque en el español-H se da esencialmente la enseñanza *por medio del español*, y con niños que no son hispanoparlantes esto resulta imposible en el tiempo limitado que se dedica a FLES.

Asimismo, al nivel de la "junior high school" no es posible que los alumnos no hispanoparlantes adquieran suficiente dominio del español para asistir a los cursos de español-H. En cambio, al nivel de la "senior high school," sí se pueden reunir eficazmente los dos grupos. Estudiantes adelantados de español, aunque no sean hispanoparlantes de nacimiento, pueden y deben matricularse en el español-H, lo cual debe considerarse como una distinción y un honor. Ya se ofrecen en varias escuelas secundarias en los grados once y doce unas materias enseñadas en español y estas clases pueden combinarse muy bien con programas de español-H. A propósito de esto, un curso de historia en español, por ejemplo, debería rendir crédito escolar doble: tanto en español como en historia.

Por fin, se ve desde luego una relación entre el español-H y las clases de inglés como segundo idioma (ISI) para los mismos educandos. La eficacia de tales clases de inglés se incrementa notablemente por el español-H, ya que las destrezas del lenguaje son transferibles. Pero el español-H no es el inglés como segundo idioma. Aunque es deseable que haya correlación entre ambos, y entre éstos y las demás materias del plan de estudios, los dos idiomas no deben combinarse nunca a la vez en una aula. El español-H se presenta y se cursa exclusivamente en español.

Lo dicho en esta sección respecto a las relaciones posibles con otras formas de enseñanza es igualmente válido para la universidad.

Relación entre el español-H y la autodeterminación cultural

Se ha hecho hincapié hasta aquí en la importancia de respetar el idioma del educando y de aceptar calurosamente a éste tal como es y tal como habla. Aun más importante para el éxito

de un plan de español-H es su relación con la lucha vigorosa actual que sostienen los hispanohablantes de los Estados Unidos—y muy especialmente los chicanos y los puertorriqueños—por conseguir una medida más grande de justicia social y autodeterminación cultural. Invariablemente, entre las demandas de la "gente de apellido hispano" figura la de que su idioma se respete, se mantenga y que se le conceda un papel más importante y digno en su vida. Será más eficaz el plan de español-H que más se identifique con esa lucha y que saque su fuerza e inspiración de las aspiraciones que la engendran.

En uno de los movimientos de reforma educativa más alentadores y más prometedores en los Estados Unidos, los estudiantes mexicano-americanos—e igualmente los puertorriqueños—se están organizando para luchar por el derecho de educarse.*

No es exagerado decir que estas organizaciones—en las escuelas y universidades—son la fuerza motriz más poderosa del movimiento, sobre todo entre los chicanos. Sin excepción exigen la "educación bilingüe." Bien puede alegarse que no están siempre seguros de lo que quiere decir esto, aparte de su deseo de estudiar con profesores que hablan español y tengan el derecho de hablarlo con sus alumnos. Lo que no admite duda es que el español-H puede aprovechar la fuerza emocional e ideológica del movimiento si los profesores de español son lo suficientemente prudentes y discretos para identificar sus fines con los de las organizaciones estudiantiles. A este respecto lo que más importa es lo siguiente:

1. La actitud del profesor hacia el habla del educando y el papel que se concede a aquélla en el plan de español-H;
2. La voluntad de parte del profesor y de la institución docente de conceder a los estudiantes—por medio de sus organizaciones—

* Entre los puertorriqueños en Nueva York los "Young Lords"; en Chicago y otras ciudades los jóvenes de ASPIRA. Entre los chicanos, las organizaciones sobresalientes son MECHA (Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán), MAYO (Mexican American Youth Organization), UMAS (United Mexican American Students), y otras. El mejor tratado sobre educación para el hispanoparlante es *El Plan de Santa Barbara*, una publicación de MECHA: Oakland, Calif.: La Causa Publications, 1969.

una medida justa de derecho de participar en las decisiones respecto a quiénes enseñarán, lo que se ha de enseñar, y quiénes compartirán la instrucción.

Hay otros modos de vincular un plan de español-H con la lucha de los hispanoparlantes por el derecho de autodeterminación cultural.

1. A través y por medio de la organización estudiantil (y si no hay tal, primero crear un capítulo de la más fuerte y cercana con ayuda de sus miembros de nivel universitario) crear y dirigir un plan de alfabetización y lectura para niños aun más jóvenes en el cual éstos recibirán instrucción de los mayores. Este plan puede organizarse en la escuela primaria más cercana bien en las horas escolares, bien después de las horas de clase. No estaría de más ofrecer premios y otorgarlos en ceremonias públicas para reconocer los méritos y el éxito del niño que pueda leer en voz alta y explicar un trozo en español (seleccionado con arreglo a su debido nivel lingüístico y conceptual). A estas ceremonias deberán asistir los padres y otras personas de reconocido prestigio.
2. Es recomendable invitar con frecuencia a las clases de español-H (o a cualquiera otra actividad de sus educandos) a personas destacadas de habla española: gente vieja que pueda discurrir sobre "aquellos tiempos" con sus tribulaciones y sus triunfos, profesores de algún plan de "estudios chicanos" de alguna universidad cercana, dirigentes de organizaciones estudiantiles universitarias, directores de los periódicos de la Asociación de Prensa Chicana, etc.
3. Todo plan de español-H puede ser a la vez un plan en miniatura de estudios chicanos, o cubanos, o puertorriqueños.
4. El maestro de español-H debería prestar ayuda vigorosa y sincera al movimiento por la justicia social de los hispanoparlantes. Este es un asunto delicado. No requiere que el maestro participe en manifestaciones activistas en las calles, pero tampoco excluye tal participación.

Plan de estudios y métodos de enseñanza

Por lo que respecta a su contenido, el español-H abarca tres aspectos: (1) contribuye a los fines de las demás materias del plan de estudios en general; (2) es la historia—en todos sus aspectos—del grupo étnico a que pertenecen los educandos; y (3) promueve el uso correcto del idioma español. En el primero debiera ponerse a través de los años el mayor énfasis, ya que así se evitará la crítica adversa del programa, que, de otro modo, surgirá de los que dirán que el plan de español-H les roba a los alumnos un tiempo precioso que deberían dedicar, y con más provecho, a las materias regulares del plan de estudios. Con el énfasis indicado las materias regulares no se perjudican sino que se refuerzan poderosamente. Además, el segundo idioma se aprende mejor y más fácilmente cuando se utiliza como el medio incidental, pero inevitable, de llegar a otro fin, y no como fin en sí mismo.

No se necesitan métodos especiales para enseñar, por medio del español, las materias regulares del plan general de estudios y la historia y la cultura de los pueblos hispánicos, a menos que los alumnos no posean el dominio del idioma propio para personas de su edad y nivel escolar. Si su dominio es más o menos normal, se dan las clases exactamente como si el español fuera el único idioma del mundo y como si toda la educación de los alumnos dependiera de esas clases. Por el contrario, cuando el dominio de los educandos no es aun "normal," he aquí unas sugerencias que pueden ser útiles:

1. Más que nunca será decisiva la actitud del maestro hacia el habla local.
2. La velocidad de dicción del maestro tanto en el habla local como en la común debe ser normal, pues es contraproducente hablar despacio para facilitar la comprensión.
3. Se les facilita a los alumnos la comprensión de varios modos:
 - a. Importa que el maestro esté muy consciente del vocabulario y las locuciones que emplea, así como de la receptividad de sus alumnos. Conviene que utilice repetidamente los mismos giros en diversos contextos.
 - b. El maestro debe servirse regularmente

de la paráfrasis y habituar a sus discípulos a esta técnica, para explicar el significado de los giros y palabras difíciles.

c. Ejercicios escritos de versión:

Del habla común al habla local y viceversa (conviene también referirse al "estilo informal"); del discurso directo (conversación) al indirecto y viceversa; del tiempo presente al pasado, etcétera.

d. Ejercicios orales de versión.

e. La exhibición de películas en español de diversos países de habla hispana sirve para hacer resaltar las variantes regionales. Si es posible la película debiera guardarse para poderla escuchar repetidas veces, sección tras sección, facilitando así el estudio de todos sus aspectos.

f. Ejercicios de audición para reconocer de oído el país o la región de origen del hablante. A esto sigue un análisis de las diferencias regionales y nacionales. Los alumnos procuran imitar y reproducir todas las variantes. Tales ejercicios desarrollan la discriminación auditiva, agudizan la perspectiva lingüística, y así facilitan el control de las variantes.

g. Aprender de memoria y reproducir historietas cómicas y chistes que utilicen las diversas modalidades del español (v.g., el habla encantadora de muchos yucatecos) siempre que no se caiga en la burla o el ridículo.

Una técnica útil para desarrollar las relaciones entre el maestro y los alumnos—y extremadamente útil si el maestro no domina más que el habla común—empieza con un estudio sencillo comparado de los dos modos de hablar. Las listas comparadas de palabras, y las comparaciones de variantes sintácticas y de pronunciación ofrecen una introducción a la perspectiva lingüística tan imprescindible para adquirir un nuevo modo de hablar. Otra técnica muy efectiva para alcanzar el mismo fin es la de aprender de memoria piezas dramáticas, por breves que sean, en las que el español común y el habla local se utilicen debidamente.

La enseñanza del español como lengua materna combina los procedimientos propios de la enseñanza de las "language arts" y el análisis lin-

güístico comparativo. A algunos alumnos les hará falta mucha práctica auditiva para distinguir entre *lodillas* y *rodillas*, *perna* y *pierna*, *ibanos* e *íbamos*, etc. aun reforzados por la palabra escrita presentada simultáneamente. El español-H deberá ser ameno. Sobre todo, deberá realzar el concepto que de sí mismo tenga el alumno y robustecer su seguridad en el uso del lenguaje en general.

Se nota entre algunos hispanoparlantes en los Estados Unidos una propensión marcada a combinar el español y el inglés cuando se dirigen a individuos que hablan ambos idiomas. Hasta hay los comienzos de una literatura mexicano-americana, la cual, sobre todo en la poesía, acusa esta propensión. Ora palabras sueltas, ora locuciones, ora frases enteras de un idioma se entremezclan en la conversación y en la exposición oral y escrita que consiste principalmente del otro idioma. Aparte de su empleo como recurso estilístico, no se sabe a ciencia cierta el por qué de este fenómeno. Al parecer, no es cosa de azar, sino que se relaciona directamente con el tema, el lugar y la ocasión, el interlocutor, y los demás que escuchan. En parte y en algunos medios no es ni más ni menos que un caló secreto, preferido porque excluye al extraño.*

Esta guía recomienda con plena convicción que se evite el mezclar o combinar los dos idiomas. Recomienda que se reconozcan ocasiones y lugares para el uso del inglés y otras ocasiones y lugares para el uso del español. De preferencia el profesor de español-H no debería ofrecer ninguna clase en inglés a sus alumnos de habla española. Esta recomendación se basa en la creencia que el aprendizaje y uso de dos idiomas se facilita si los dos provienen de fuentes distintas. En todo caso no deben mezclarse durante una misma hora de clase (lo cual no excluye el empleo, rara vez, de una que otra palabra en inglés para facilitar la comprensión inmediata). Es preferible siempre la paráfrasis. Durante su primer año de español-H no hay por qué censurar a los educandos—sobre todo los muy jóvenes—que acudan de cuando en cuando al inglés, pero el

* La mejor investigación de estas aberraciones se encuentra en *Bilingualism in the Barrio*, por Joshua Fishman y otros, en la Yeshiva University de Nueva York. Este libro en dos tomos se puede consultar únicamente en el sistema ERIC.

profesor hará lo posible por eliminar la necesidad de tales desviaciones.

Alumnos hispanoparlantes y otros en clases mixtas

Hasta aquí en esta guía didáctica se ha supuesto que el plan de español-H se lleve a cabo en circunstancias ideales: clases especiales en cada edificio donde haya niños o jóvenes hispanoparlantes, a cargo de profesores capacitados para servirse del español común en todas las materias del plan general de estudios, y que conozcan el habla local y sepan utilizarlo en beneficio de sus educandos. Agréguese de una vez que no es preciso tener una clase o sección distinta para cada nivel o año escolar. Se puede reunir eficazmente los alumnos de tres niveles sucesivos (1º, 2º, 3º; 2º, 3º, 4º, etc.) o hasta de cuatro grados. Sin embargo, en algunas escuelas (léase edificios) será imposible organizar clases especiales para los que hablan español. Si no hay más que unos cuantos hispanoparlantes en la escuela—o tan sólo uno—hay, no obstante, varias maneras de hacer que aprendan y progresen más rápidamente que si estuvieran en clases de español para extranjeros. En algunos casos, sin duda, al profesor le faltará la debida preparación. A pesar de todo esto, es posible ofrecer un plan mínimo de español-H, y de esta posibilidad se trata en la sección siguiente del ensayo.

El profesor hará bien en pedir consejo y ayuda a los padres y a otras personas de la comunidad que hablen español. Que el profesor mismo tenga poco dominio del idioma no viene al caso. Una actitud de candidez y franqueza respecto de una insuficiencia puede estimular poderosamente la voluntad ajena de ayudar y cooperar. Los padres y otros adultos prestarán ayuda de muy buena gana—tanto dentro como fuera de la escuela misma—para reforzar los esfuerzos del profesor. (Por ejemplo, los padres hispanoparlantes pueden turnarse en la grabación de lecturas amenas que se escucharán luego, en la clase o en el laboratorio de lenguas.)

La estrategia septipartita

Hay una estrategia poderosa para alfabetizar y a la vez aumentar la percepción auditiva. Nótese que sus técnicas pueden usarse aun cuando el

profesor apenas hable el idioma. Los estudiantes de secundaria pueden servirse de estos procedimientos individualmente y con muy poca intervención de parte del profesor.

1. El alumno hispano adquiere fácilmente las nociones básicas de ortografía española mediante dos o tres clases dedicadas al deletreo en el pizarrón.
2. El alumno graba (en magnetófono) una frase original, luego transcribe su frase. El maestro revisa y corrige la transcripción (y puede que, al hacerlo, aprenda algo nuevo e interesante), pero sin censurar ni su léxico ni su sintaxis. El alumno repite el ejercicio (escuchando sus propias palabras grabadas) y aprende a hacer bien la transcripción. Luego demuestra que la puede leer correctamente en voz alta. Dichas transcripciones exactas las guarda en una carpeta encuadrada.
3. Se repite el ejercicio muchas veces con frases, declaraciones, etcétera, variadas y cada vez más largas. Así, el alumno va aprendiendo a leer y a escribir.
4. El alumno (sin dejar de hacer y transcribir grabaciones originales en su propia habla local) transcribe y en seguida lee en voz alta trozos muy breves grabados por otras voces, inclusive las de personas muy "cultas." Así llegará a leer y a escribir otras variantes del idioma.
5. Después, el alumno lee varias veces (sin grabar) trozos breves de español que encontrará en libros o periódicos; luego *tapando el original impreso*, graba su propia versión de la selección. En seguida transcribe exactamente su versión grabada. Ahora, el alumno tiene delante de sí dos variantes legítimas de la misma selección. Este ejercicio tan útil se repite muchas veces y así va desarrollándose la capacidad esencial de diferenciar entre las dos. El profesor se abstiene rigurosamente de juzgar o de hacer comparaciones deprimentes, pues el alumno ve y oye perfectamente bien—y lo ha demostrado—las diferencias.
6. Las dos versiones del ejercicio número cinco han de copiarse cuidadosamente en la carpeta: la original impresa por un lado, la ver-

sión del alumno por el otro. Los trozos impresos o grabados de antemano por otras voces se escogen teniendo en cuenta el nivel de captación del alumno, y atendiendo a su vivo interés intrínseco.

7. El paso final del proceso de alfabetización y percepción de diferencias lingüísticas se da cuando el alumno demuestre que puede leer correctamente en voz alta las dos variantes. Este procedimiento dividido en siete partes permite al alumno aprender solo y avanzar de acuerdo con sus propias capacidades. Aparte de su entusiasmo y buena voluntad, sólo se le exige al profesor que tenga nociones elementales de la ortografía española y que seleccione trozos apropiados, impresos y grabados.

Los alumnos de español-H podrán leer fácilmente y con provecho, si se les ofrecen materiales de lectura bien escogidos. (De ordinario, no se les dan los libros de texto redactados para alumnos monolingües). Aunque parezca indigno, a algunos principiantes les conviene perfectamente leer las llamadas "tiras cómicas" que se publican encuadradas en forma de libros. Las historietas que emplean el caló o una de las muchas jergas, son de utilidad especial. Una serie de tales historietas ilustradas, de venta por toda la América latina, sobresale por la pulcritud de su lenguaje. Hay otras series publicadas en México que no sólo son muy divertidas, sino que a la vez presentan un cuadro sociopolítico fiel e interesante de la vida en aquel país. Estos materiales y otros no menos recomendables se citan en el apéndice bibliográfico.

En clases mixtas, los estudiantes de español-H pueden a menudo ayudar a enseñar a sus compañeros monolingües. Pueden servirles de modelo para la pronunciación de los sonidos difíciles (r, rr, ll, j, las vocales, etc.) y para la conversación y la lectura en voz alta. Importa mucho que se les pregunte cada vez (aun si se hace la pregunta en inglés: ¡qué diablos!) si saben otro modo—léxico o sintáctico—de expresar una idea, y los demás alumnos, los monolingües, deberían transcribir, guardar y aprender estas expresiones equivalentes.

A veces, el profesor de español-H se sentirá abrumado por las divergencias—tanto léxicas

como sintácticas—entre el español común y el habla de sus alumnos. Conste, sin embargo, que nadie, ni ellos ni el profesor mismo, puede modificar de pronto su modo de hablar, sustituyéndolo por otro, y los esfuerzos sinceros y celosos del profesor por señalar y "corregir" esos "errores" serán casi siempre contraproducentes. Aparte de la estrategia septipartita ya expuesta, aquí van otras técnicas útiles:

- a. Según van formándose las listas parejas de variantes "regionales" y "comunes" (v.g., léxico: *groserías-abarrotes*, morfología: *váyasen-váyanse*, sintaxis: *habían dos-había dos*, modismos: *me los dieron pa' trás-me los devoivieron*), habrá necesidad de ejercicios y pruebas orales y escritos para facilitar el aprendizaje. El ejemplo que sigue abarca tres elementos.

Ejemplo	Respuesta
<i>Me los dió pa' 'trás</i>	
a. ¿Es regional o común?	a. Es regional.
b. ¿Cuál es la otra forma?	b. Me los devolvió.
c. ¿Contiene, además, un barbarismo?	c. Sí: Pa' 'trás en vez de "para atrás."
b. La quinta fase de la estrategia septipartita producirá dos variantes de una anécdota. En seguida, los alumnos pueden aprender de memoria las dos y luego para demostrar su habilidad las recitan por pares: uno recita frase por frase la común, el otro la regional.	

Comúnmente, el alumno de lengua española, cualquiera que sea su "habla" y no obstante el que ésta le sirve para la mayor parte de los fines reales de la vida, tendrá poco éxito si la instrucción que se le da se enfoca exclusivamente sobre las formalidades que son los objetivos principales de nuestras clases de español: la ortografía, nomenclatura y análisis gramatical, y las sutilezas del buen decir.

Estas formalidades de poca importancia relativamente no deberían ser el objetivo principal de un programa de español-H. A la falta aparente de interés que por ellas muestra el alumno no se le debe dar demasiada importancia. Lo que hace falta a los niños y jóvenes hispanoparlantes en los Estados Unidos es, esa riqueza de experiencias vitales en español que no encuentran en un medio ambiente dominado por el inglés: oportunidades

naturales, sin intimidaciones implícitas, de escuchar y conversar con una diversidad mayor de personas de habla española de todas edades, libros hermosos y fascinantes (inclusiva los de fotografías) y películas (aun las de idioma inglés) que revelan y cantan las glorias de los pueblos hispanos e indo-hispanos, y, al nivel de la secundaria, acceso fácil a los periódicos de la Chicano Press Association y del "movimiento puertorriqueño." (Estos periódicos consagrados fervorosamente a la lucha por la justicia social, son catalizadores esenciales en los cursos de español-H. Se publican en inglés y español.)

La formación de profesores de español-H

De lo anterior se desprende la importancia de una actitud de simpatía y respeto de parte del profesor para con sus alumnos, los padres de éstos y su modo de hablar, así como la importancia de su dominio pleno—comprendiendo el uso literario—del idioma español y del habla local.

Además de estas cualidades, el profesor debe poseer estas otras:

- 1. Ser bicultural. Para serlo no es ni necesario ni suficiente haber nacido en un medio bicultural. Los sentimientos tienen su lugar, pero también al profesor le hacen falta sólidos conocimientos sobre la historia, la sociología, el folklore, los valores, aspiraciones, y el medio circundante de sus alumnos.**
- 2. Tener, además, ciertos conocimientos (al menos se habrá deshecho de sus mitos) sobre la naturaleza del lenguaje y sobre el aprendizaje de una lengua. No estaría de más el familiarizarse con la teoría y la aplicación de la lingüística comparativa.**

- 3. Conocer y practicar hábilmente los mejores métodos de enseñar por medio del español todas las materias del plan de estudios. Conste que esta habilidad no se adquiere sino por haber cursado las más de esas materias por el mismo medio y utilizando materiales escritos en español. Ni el contenido ni los métodos pueden traducirse eficazmente del inglés.**

Llegará el día en que los que un tiempo fueron alumnos destacados en cursos de español-H podrán servir de profesores en ellos. Hasta que llegue ese día habrá necesidad de ir a estudiar y practicar a Puerto Rico y México y de traer a especialistas de esos y otros países hispanos para coadyuvar a nuestras labores aquí.

¿Quiénes serán los profesores de español-H?

Hay lugar en los nuevos planes para todo maestro o profesor capaz y bien preparado—que sea "anglo," cubano, mexicano-americano, puertorriqueño, chileno, español, o del origen que fuere. No es verdad que para poder congeniar y simpatizar con (por ejemplo) un alumno puertorriqueño sea preciso que el maestro lo sea también. No obstante, cuando se toma en cuenta la disparidad enorme entre el número tan grande de escolares hispanos y el número tan pequeño de maestros del mismo origen étnico, parece justo que se hagan grandes esfuerzos para aumentar el número de éstos y para utilizarlos en los planes de español-H. En cambio, el que haya profesores de ambas clases: hispanoparlantes desde la cuna e hispanoparlantes que lo son por amor a todo lo hispánico es muy de desear para reducir la polarización en nuestras escuelas atormentadas. Juntos, son ejemplos vivos del igualitarismo que es la esencia, el honor y la justicia del español-H.

Appendix - Apendice

Bibliography of suggested teaching materials

Books	Field	Grade level	Remarks
Torres Quintero, Gregorio. <i>El método onomatopéyico</i> . México, D.F.: Editorial Patria. Publica.	Reading	1	System widely used in Mexico. Phonic approach. Detailed instructions to teachers.
Pastor, Angeles et al. <i>Por el Mundo del Cuento y la Aventura</i> . (Preprimer through book 6.) River Forest, Ill.: Laidlaw Brothers 1962.	Reading and writing	K-6	Used for Spanish-S in Dade County, Fla. and used in Puerto Rican schools. Book 6 in the high school.
* Almendros-Alvero. <i>Lengua Española</i> (6 levels) Guatemala: Cultura Centroamericana	Spanish language	1-6	Used for Spanish-S in Dade County, Fla. Book 6 in the high school.
Arce, Eugene, Anita García, and Dora Sáenz. <i>Español para alumnos hispanohablantes</i> . Austin, Texas: Texas Education Agency, 1970.	Spanish language	Secondary	First two levels of instruction. Prepared by a committee of teachers of Spanish under the supervision of the Foreign Language Section of the Texas Education Agency. Includes treatment of the problem of "dialect" versus "universal Spanish," and appendices on Hispanic culture, pronunciation, grammatical terminology, etc.
Barker, Marie Esman. <i>Español para el bilingüe</i> . Skokie, Ill.: National Textbook Co.	Spanish language	9-16	Author has extensive experience teaching Spanish to Mexican American children.
Salinas, Pedro. <i>Aprecio y defensa del lenguaje</i> . Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico.	Spanish language	10-16	Used in Puerto Rican schools.
Marrero, Levi. <i>Viajemos por América</i> . Caracas: Cultural Venezolana.	Social studies	5	Used for Spanish-S in Dade County, Fla.
Marrero, Levi. <i>Viajemos por el Mundo</i> . Caracas: Cultural Venezolana.	Social studies	6	Used* for Spanish-S in Dade County, Fla.
Passadori, Josefina. <i>Elementos de geografía</i> . Buenos Aires: Editorial Kapelusz.	Geography	7-8	Used for Spanish-S in Dade County, Fla.
Rius (pseudónimo de Eduardo del Río). <i>Los Sup. achos de San Garabato</i> . México, D. F.: Editorial Meridiano, Tenayuca 55, 6° piso, México 13, D.F., 1967.	Vida en México	6-16	Se han publicado varios tomos. Análisis agudísimo y de orientación popular de la actualidad socio-política en México. Historietas profusamente ilustradas en la forma de "tiras cómicas." (Desde hace tres años Rius ya no tiene que ver con esta publicación.)

Books	Field	Grade level	Remarks
Rius (pseudónimo de Eduardo del Río). <i>Los Agachados de Rius</i> . México, D. F.: Editorial Posada, S.A., Yosemite No. 60 (Director: Eduardo del Río; distribución foránea a cargo de Guillermo Mendizabal Lizalde, la misma dirección.) \$1.60 moneda mexicana el ejemplar.	Vida en México	6-16	Por el estilo de <i>Los Supermachos</i> (véase). Se han publicado 70 números quincenales. El número 70 lleva índice alfabético de temas. Publicación mensual desde el número 71.
Anónimo. <i>El Chicano</i> . México, D.F.: EDIPRES, S.A., Sagredo No. 77, México 19. (Distribuidora: Sayrols de Publicaciones, S.A., Mier y Pesado No. 130, México 12, D.F. Director: Carlos Domínguez Oviedo.)	Vida en el "sudeste"	6-16	Libretas profusamente ilustradas de historietas en las que el Chicano resulta siempre vencedor. El lenguaje que se utiliza es el "español común."
Morales Carrión, Arturo. <i>Historia del pueblo de Puerto Rico</i> . Hato Rey, Puerto Rico: Editorial del Departamento de Instrucción Pública.	History of Puerto Rico	Junior high	Used in Puerto Rican schools.
Anonymous. <i>Vida en Puerto Rico—Programa de español, noveno grado</i> .	Life in Puerto Rico	Secondary	Originally prepared by the Commonwealth of Puerto Rico, Department of Public Education, Hato Rey, Puerto Rico, for use at the ninth-grade level there.
Maldonado-Denis, Manuel. <i>Puerto Rico: Una Interpretación Histórico-Social</i> . México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A. 255 pp.	History, sociology	Secondary	Historical development and present problems of Puerto Rico; struggle for national identity and independence; indictment of U.S. policies toward Puerto Rico.
Henríquez Ureña, Pedro. <i>Historia de la cultura en la América Hispana</i> . México, D.F.: Fondo de Cultural Económica.	Latin American history	Senior high	
McWilliams, Carey. <i>Al norte de México</i> . (traducción de Lya de Cardoza) México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A., Gabriel Mancera 65, México, 12, D.F., 1968.	History, sociology, etc.	Secondary	Tells much of the Mexican Americans' side of their history in the American Southwest. Widely praised by Mexican Americans.
Eicholz, Robert E. <i>Matemática para la educación primaria</i> . Bogotá Fondo Educativo Interamericano. (6 levels) Also: Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co. 1968.	Mathematics	1-6	Spanish edition of the Addison-Wesley elementary school mathematics series. The "new" mathematics. Colorfully illustrated.
Schneider, Nina and Herman. <i>La ciencia</i> . (6 levels) Translated by David Cruz Lopez. Boston: D. C. Heath and Co.	Science	1-6	Used for Spanish-S in Dade County, Fla. Includes laboratory activities.
Department of Public Instruction, Puerto Rico. <i>Introducción a la biología</i> . (5 parts) Hato Rey, Puerto Rico.	Biology	Junior high	Used in Puerto Rican schools.
Heard, William. <i>Introducción a la química</i> . (2 levels) Hato Rey, Puerto Rico: Editorial del Departamento de Instrucción Pública.	Chemistry	Junior high	Used in Puerto Rican schools.

Books	Field	Grade level	Remarks
Nedelsky, Leo. <i>Introducción a la física</i> . (2 levels) Hato Rey, Puerto Rico: Editorial del Departamento de Instrucción Pública.	Physics	9	Used in Puerto Rican schools.
Villaronga, Rosa A. and Amalia Llabrés de Charneco. <i>Ejercicios de lectura y escritura para la enseñanza de la taquigrafía en español</i> . Hato Rey, Puerto Rico: Editorial del Departamento de Instrucción Pública.	Short-hand	10	Used in Puerto Rican schools.
Anaya Solorzano, Soledad. <i>Literatura Española, Tercer Curso de Lengua y Literatura, Manual para uso de los alumnos de segunda enseñanza</i> . México, D.F.: Editorial Porrúa, S.A.	Spanish literature	7-16	
Gutierrez Eskildsen, Rosario. <i>Primer Curso de Lengua y Literatura Españolas, Unidades de Trabajo</i> . México, D.F.: Editorial Tabasco, 1961 (Librería Herrero, Avenida Cinco de Mayo 39.)	Spanish literature	7-16	
———. <i>El Camino hacia la salud</i> . (6 levels) River Forest, Ill.: Laidlaw Brothers Publishing Co.	Health	1-6	Used for Spanish-S Dade County, Fla.
(Teams of authors). Serie <i>El Arbol Alegre</i> . Madrid: Santillana (Elfo 32, Madrid 17) 1969 also Santiago de Chile: Ediciones Educativas, Ltda. (Monjitas 580, Santiago, Chile) 1970 (Available in the United States from Hispanic American Publications, Inc., 25 th East 51st Street, New York, N.Y. 10022.)	All areas	1-8	Complete basic series for each of first 8 years: language, social studies, mathematics, art, natural sciences, etc. Includes a "libro guía" for the teacher at each level, and systematic evaluation. Beautifully illustrated; full color. General focus is universal, more specific focus either on Spain or Chile. Pedagogy modern in all respects. Chilean edition contains following: LIBRO GUIA para el profesor (1° a 8° años); ESPIRAL: Texto de Matemáticas (1° a 8° años); AMANECER: Cuaderno de Escritura para 1° y 2° años; DESPERTAR: Libro de Lectura para el 1er año; LUCERO: Libro de Lectura para 2°, 3° y 4° años. SENDEROS: Texto de Castellano para 5°, 6°, 7° y 8° años; FUTURO: Texto de Ciencias Sociales y Naturales para 1°, 2°, 3° y 4° años;

Books	Field	Grade level	Remarks
N.B. A listing of textbooks used by the Department of Education in Puerto Rico is available upon request to Carlos V. Pérez, Supervisor, Bilingual Education Unit, State Education Department, Albany, N.Y. 12224.			MERIDIANO: Texto de Ciencias Sociales para 5°, 6°, 7° y 8° años; CRISTAL: Texto de Ciencias Naturales para 5°, 6°, 7° y 8° años; VENTANAL: Texto de Educación Técnico-Artística para 1°, 2°, 3° y 4° años; CRISOL: Texto de Educación Técnico—Manual para 5°, 6°, 7° y 8° años; MOSAICO: Texto de Artes Plásticas para 5°, 6°, 7° y 8° años.

**UNITED STATES
GOVERNMENT PRINTING OFFICE**

DEPARTMENT PUBLIC DOCUMENTS

WASHINGTON, D.C. 20402

OFFICIAL BUSINESS

POSTAGE AND FEES PAID
U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE

375

